

Alheit, Peter; Brandt, Morten

**Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen
Wissenschaftsordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den
Autobiografien Emil Noldes und Jakob Wassermanns**

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 3, S. 417-433



Quellenangabe/ Reference:

Alheit, Peter; Brandt, Morten: Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissenschaftsordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Noldes und Jakob Wassermanns - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 3, S. 417-433 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44678 - DOI: 10.25656/01:4467

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44678>

<https://doi.org/10.25656/01:4467>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Gender und Bildung

<i>Cristina Allemann-Ghionda/Claudia Crotti</i> Gender und Bildung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	315
<i>Mineke van Essen/Rebecca Rogers</i> Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven	319
<i>Wolfgang Gippert/Elke Kleinau</i> Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England	338
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung	350
<i>Claudia Crotti</i> Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage?	363
<i>Sabina Larcher Klee</i> 'Adult Worker' und Erziehungspartnerschaften: Integrative Strategien im Kontext von Effektivitätsdebatten	375
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Gender und Bildung	386
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Sigrid Blömeke</i> Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern	393

Peter Alheit/Morten Brandt

Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Nolde und Jakob Wassermanns	417
--	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen	434
---	-----

Kai S. Cortina

Jürgen Oelkers: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma	438
---	-----

Roland Reichenbach

Alfred Schäfer: Einführung in die Erziehungsphilosophie	439
---	-----

Jürgen Oelkers

Salvatore Settis: Die Zukunft des „Klassischen“. Eine Idee im Wandel der Zeiten	442
--	-----

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2005	446
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen	481
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte der W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, bei.

Peter Alheit/Morten Brandt

Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen

*Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien
Emil Noldes und Jakob Wassermanns*

Zusammenfassung: Der Diskurs zu „ästhetischer Bildung“, der vor allem durch die Arbeiten Klaus Mollenhauers in den 1990er Jahren beeinflusst wurde, bricht in der Pädagogik mit der harschen Diagnose Yvonne Ehrenspecks ab, dass die „Versprechungen des Ästhetischen“ in einer erstaunlichen Diskrepanz zu ihrer „Umsetzungswirklichkeit“ stünden. Der vorliegende Beitrag stellt diesen Abbruch in Frage und versucht am Beispiel zweier Künstlerautobiografien des frühen 20. Jahrhunderts, Emil Noldes und Jakob Wassermanns, zu zeigen, dass ästhetische Bildung durchaus eine zentrale Dimension der Bildungsprozesse in der Moderne bleibt. Einen wichtigen theoretischen Zugang bietet dabei die Tradition des amerikanischen Pragmatismus, insbesondere Deweys Überlegungen zu „Kunst als Erfahrung“. Ästhetische Erfahrung hat gewiss nicht jenen Mollenhauer zugeschriebenen Unmittelbarkeitsstatus. Sie ist eine vermittelnde Bildungsbewegung, die ihren eigenen, unabhängigen Charakter erst in der kontingenten Auseinandersetzung mit „nichtästhetischen“ Wissensordnungen gewinnt.

In einem Text aus dem Jahr 1990 stellt Klaus Mollenhauer fest, dass „ästhetische Ereignisse zweierlei zu versprechen scheinen: einen unmittelbaren oder ursprünglichen Bezug auf die Sinnlichkeit des Menschen als Gattungswesen und eine Distanz zu den begrifflich wie materiell vermessenen kulturellen Verhältnissen“ (Mollenhauer 1990, S. 9). Einige Jahre später äußert sich Yvonne Ehrenspeck über die Versprechungen, die die Ästhetik für die Pädagogik bereithalte, beinahe süffisant: „Es ist [...] gerade die Differenz zwischen Versprechen und Umsetzungswirklichkeit, die die Perpetuierung der ‚Versprechungen des Ästhetischen‘ ermöglicht, wobei die jeweiligen ‚Versprechungen des Ästhetischen‘ zum Ausdruck dieser Differenz werden“ (Ehrenspeck 1998, S. 291). Sie sieht die „Umsetzungsversuche dieses modernen Bildungsprojekts“ als gescheitert an, was nichts daran ändere, dass weiterhin Erwartungen „von Pädagogen auf das ‚Ästhetische‘ projiziert werden, wie etwa die Idee, daß ‚Ästhetik‘ zur Individualisierung, Versittlichung, Befreiung, Harmonisierung oder Emanzipation des Menschen und der ganzen Gesellschaft beitragen könne“ (ebd., S. 292).

Derart überfrachtet mit Erwartungen vom unmittelbaren Bezug auf die Sinnlichkeit des Menschen als Gattungswesen bis hin zu seiner Individualisierung, von der Distanzierung zu kulturellen Verhältnissen bis zu ihrer Harmonisierung, ist ein Scheitern „der Ästhetik“ keine Überraschung und möglicherweise sogar zu begrüßen. Inwieweit aber ästhetische Erfahrungen durchaus eine bildungstheoretische Bedeutung haben und für Bildungsbewegungen eine zentrale Rolle spielen können, soll hier am Beispiel zweier sehr verschiedener autobiografischer Texte aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

erläutert werden: Emil Noldes *Das eigene Leben* (1931) und Jakob Wassermanns *Mein Weg als Deutscher und Jude* (1921).

Die eher positive Konnotation, die wir – in kritischem Anschluss an Mollenhauer und gegen die skeptische Analyse von Ehrenspecks – mit ästhetischen Bildungsprozessen in der Moderne verbinden, resultiert aus einer differenzierten Rekonstruktion der Veränderung „ästhetischer Reflexivität“ in Autobiografien seit dem Ende des 18. Jahrhunderts.¹ Die Entwicklung der Selbstvergewisserung des modernen Subjekts ist eben nicht ausschließlich als Rationalisierung seiner Lebensführung zu verstehen. Parallel dazu – und häufig übersehen – lassen sich Formen *ästhetischer Reflexivierung* beobachten, die den Modernisierungsprozess begleiten und mitgestalten. Autobiografien entfalten seit dem Ende des 18. Jahrhunderts eine zunehmende Sensibilität für Erfahrungen, die sich zwischen religiös-ständische Selbstverständlichkeiten und aufklärerische Zweckkalküle schieben, ein die Autonomie der Kunst nutzendes Erleben der ästhetischen Selbstgestaltung. Im Epochenvergleich lässt sich ein tiefer, widerspruchsvoller Wandel der ästhetischen Erfahrung rekonstruieren. Ausgehend von einer mehr oder minder normengeleiteten äußerlichen Betrachtung der Welt unter ästhetischen Gesichtspunkten entwickelt sie sich zu einer Weise des selbstständigen Umgangs mit verschiedenen Wissensordnungen und verknüpft Ästhetik und Sozialität, Distanzierung und Nähe auf eine Weise, die für Bildungsprozesse in modernen Gesellschaften von grundlegender Bedeutung ist (vgl. hier ausführlicher Alheit/Brandt 2006, S. 22ff.). Die – unter historischen Aspekten kontrastierenden – Autobiografien von Emil Nolde und Jakob Wassermann fokussieren diesen Befund.

1. Emil Nolde: Das eigene Leben (1931)

Über die Irritationen, die sein Werdegang auch bei seinem engen Freund Max Wittner auslöst, schreibt Emil Nolde in seiner Autobiografie:

„Er wollte mit meiner Kunst Beifall der Menschen und Erfolg sehen, und seine dahinführenden, wohlgemeinten Vorschläge konnte ich nicht befolgen, denn mein Müssen ging anderer Richtung. Manche und auch er glaubten, daß gleich oder in wenigen Jahren schon Erfolg sich zeigen müßte. Daß die Ferne meiner Kunst von allem Üblichen zehn, ja zwanzig und dreißig Jahre bedürfte, bis sie etwas zur Auswirkung gelangen könne, das überstieg weit seine Erwartungen“ (Nolde 1931, S. 113).

1 Die hier vorgetragenen Überlegungen sind ein Nebenprodukt des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 1999 bis 2004 geförderten Forschungsprojekts „Ästhesiologische Komponenten von Bildungsmilieus. Eine Untersuchung von Wissensordnungen des Alltags um 1800, um 1900 und in der Gegenwart“, das in der zweiten Förderphase an der Universität Göttingen (Leitung: Prof. Dr. Dr. Peter Alheit) und an der Universität Osnabrück (Leitung: Prof. Dr. Hans Rüdiger Müller) durchgeführt wurde. Die beiden Autoren sind Mitglieder des Göttinger Forschungsteams, dessen Schwerpunkt der Epochenvergleich war (vgl. dazu auch die in Veröffentlichung befindlichen Bücher der Autoren (Alheit/Brandt 2006, 2007)).

Noldes Einschätzung der langen Dauer seiner Entwicklung zum Maler ist durchaus zutreffend. Das Kneten von Lehmfiguren im Alter von fünf Jahren beschreibt er als das „erste eigene künstlerische Ereignis“ (ebd., S. 38), später äußert er den Wunsch, „Kunstmaler“ zu werden (ebd., S. 28), mit 16 Jahren wird er allerdings zunächst Holztischler, später Industriezeichner, mit 25 Jahren Lehrer in einer Kunstgewerbeschule, und erst mit 30 Jahren kann er sich dank der Einkünfte durch von ihm selbst gezeichnete Postkarten den Besuch einer Kunstschule erlauben (etwa in diese Zeit fällt auch das oben zitierte Gespräch). Mit 35 Jahren schließlich, nach seiner Heirat mit Ada Vilstrup, ändert er seinen Namen von Emil Hansen in Emil Nolde – für ihn ein Signal, dass nun „der zweite, künstlerische Teil“² seines Lebens beginnt. Dass Nolde als Autobiograf eine „Ferne meiner Kunst von allem Üblichen“ ankündigt, ist also keine auf die Kunst allein bezogene theoretische Feststellung. Diese Ferne ist prägend für seinen Lebenslauf, wenn er für seine künstlerische Entwicklung zutreffend eine enorm lange Zeitdauer veranschlagt und die „wohlgemeinten Vorschläge“ des Freundes, einen schnelleren Erfolg zu suchen, außer Acht lässt.

Dies schließt dabei lange Zeit auch eine Distanzierung zur künstlerischen Tätigkeit selbst ein. Als er das Wiener Hofburgmuseum besucht, rennt Hansen durch die Räume:

„Durch das Hofburgmuseum aber bin ich gelaufen. Stehen vor den Gemälden durfte ich nicht bleiben, wie auch in den vielen vorangegangenen Jahren nicht. Beschäftigung mit den Bildern hätte mich ganz zur Kunst hingezogen, und das durfte sie nicht, weil ich leben mußte. Ich wäre verkommen, mit meinem eigen Sinn und Müssen, als Mensch und Künstler, wenn zu früh ich Maler ohne Mittel geworden wäre – das tragische Schicksal manch anderer Künstler teilend, – das war mir ganz bewußt“ (ebd., S. 99).

Emil Hansen distanziert sich also auch von eben dem, wozu es ihn hinzieht – da er von den Bildern weder fortbleiben noch vor ihnen verweilen möchte, läuft er an ihnen vorbei. Hier beruht die Distanz auf einem lebenspraktischen Kalkül: Er ist „ohne Mittel“, und ihm fehlt sowohl die finanzielle Grundlage als auch die künstlerische Ausbildung, um sich ganz der Kunst widmen zu können. Obgleich er hier schon Ende zwanzig ist, käme dieser Schritt für ihn noch „zu früh“. Er wagt ihn erst, als er sich ausreichende finanzielle Mittel erworben hat, geht ihn dann konsequent, ist sich des Risikos aber immer noch bewusst. Als er Ada Vilstrup näher kennen lernt, beschreibt er sich selbst in Anlehnung an die hier zitierte Textstelle als „halbverkommenen Maler“ (ebd., S. 171).

Ein Ineinander von Distanzierung und Annäherung, das sich in der zitierten Textstelle als Lauf durch das Hofburgmuseum ausdrückt, ist ein Muster, das Noldes Text

2 Ebd., S. 178. Am Ende seiner Autobiografie erläutert der Autor seinen Namenswechsel von „Emil Hansen“ zu „Emil Nolde“. Wir werden den Verfasser der Autobiografie im vorliegenden Text als „Nolde“ bezeichnen (unter diesem Namen ist die Autobiografie erschienen), den Protagonisten des Textes aber als „Hansen“, denn das ist bis zum Ende dieses ersten autobiografischen Textes sein Name.

sehr grundsätzlich prägt. Es ermöglicht ihm, mit Faktoren umzugehen, die seinem „eigen Sinn und Müssen“ entgegenstehen, die aber von ihm kaum direkt beeinflusst werden können. Sogar zu seinem Ziel, Künstler zu werden, hält er Distanz, kann sich ihm aber gerade dadurch nähern. Würde die Annäherung zu schnell oder voreilig sein, unter Missachtung der fehlenden finanziellen Mittel und der Mängel in der Ausbildung, wäre es wohl kaum zu erreichen gewesen.

Eine Verknüpfung von Distanzierung und Annäherung ist schon früh im Text zu finden. Im Alter von 14 Jahren, so Nolde, habe sein Leben eine Wendung genommen, sei er „befangen, verschlossen, religiös und scheu“ geworden (ebd., S. 14).

„Alle sonnige Lebensschönheit war mir genommen. Ich wurde wie in eine Wüste versetzt zur Selbstbesinnung, in schwere menschlich kaum zu ertragende Vereinsamung.

Auch mein letztes Jahr in der Schule war einsam, ich war nur da mit mir selbst, aber fleißig war ich geworden. In dem einen Jahr lernte ich wohl mehr, als in den neun vorangegangenen.

Mit Abschluß der Schule begann die Arbeit in der Landwirtschaft. Zuweilen aber ging ich allein übers Feld, von Gedanken und unbestimmten Gefühlen getrieben. Im hohen Kornfeld, von niemandem gesehen, legte ich mich hin, den Rücken platt zur Erde, die Augen geschlossen, die Arme starr ausgestreckt, und dann dachte ich: ‚So lag dein Heiland Jesus Christus, als Männer und Frauen ihn vom Kreuze ablösten‘, und dann drehte ich mich um, im Boden eine schmale Tiefe scharrend, darüberhin ich mich legte, in unbestimmbarem Glauben träumend, daß die ganze, große, runde, wundervolle Erde meine Geliebte sei“ (ebd., S. 49f.).

Diese Absätze beenden das erste Kapitel, die Kindheitsbeschreibung der Autobiografie.³ In mehrfacher Hinsicht ist die „Wendung“, die Hansen in seinem Jugendalter erlebt, von Abschieden und Entfernungen geprägt: Er wird seinen Schulkameraden und -freunden fremd (besonders den Mädchen: „Die Mädchen verstanden diese Hemmungen ihres einstigen so fröhlichen Spielkameraden nicht“ (ebd., S. 49)); seine Kindheit ist vorbei, „alle sonnige Lebensschönheit“ ist verschwunden. Hansen beendet seine Schulzeit, arbeitet in der Landwirtschaft und denkt, so ist anzunehmen, über seinen Abschied von zu Hause nach. Die Distanzierung von anderen wird in der vorliegenden Passage auch in einer körperlichen Bewegung vollzogen: Hansen geht allein hinaus aufs Feld, fort aus der Gesellschaft der Menschen. Er achtet darauf, dass er „von niemandem gesehen“ wird.

Dabei ist die Passage deutlich religiös grundiert. Nicht nur der Gedanke an die Kreuzigung, sondern auch der Gang in die Wüste spielen auf bekannte biblische Topoi an. Durch die wortwörtliche und körperliche Wendung, die der Identifikation mit Jesus am Kreuz folgt, wird diese religiöse Konnotation allerdings zwar nicht aufgehoben, aber

3 Das 2. Kapitel beginnt im Kontrast dazu mit dem Satz: „Die Loslösung von der Scholle war erfolgt.“

doch umgewandelt und für eine Bewegung verwendet, die keine religiöse mehr ist und die durchaus auch als blasphemisch oder als obszön empfunden werden könnte. Das Resultat ist etwas Unbestimmbares, das nicht auf den Begriff zu bringen ist, auch auf keinen religiösen: Hansen ist „von unbestimmten Gefühlen getrieben“ und träumt „in unbestimmbarem Glauben“. Den biblisch geprägten Bewegungen der Distanzierung (der Gang in die Wüste) und des Sterbens (die Kreuzigung) folgt eine Bewegung der Hinwendung und der sinnlichen Liebe: Hansen als Jesus am Kreuz wendet sich zum Liebhaber der Erde. Auch in Reflexionen zur Kunst erscheint das beschriebene Muster:

„Ich malte das Moos der Bäume so überzeugend, daß es als wirkliches Moos angefaßt werden konnte, und ein Büschel ins Gemalte hineingesetzt, war nicht als solches erkennbar. Aber das kleine Werk war kein Kunstwerk, höchstens nur ein Kunststück, und in meiner denkenden Unruhe kam ich zu der Fassung, daß ‚je weiter man sich von der Natur entfernt und doch natürlich bleibt, um so größer ist die Kunst‘“ (ebd., S. 128).

Kunst ist hier keine Nachahmung der Natur, aber auch keine bloße Distanzierung von ihr. Sie entfernt sich von der Natur und bleibt gleichwohl natürlich. Gerade die Spanne, die das Kunstwerk in der Entfernung von der Natur überbrückt, ist bestimmend für seine Qualität.

Bei der Betrachtung alter Meister (Tizian und Rembrandt) wird dieser Gedanke wieder aufgegriffen: „Was auf den alten Bildern überzeugend naturwahr aussieht, ist unendlich weit davon entfernt. Und wenn ich die Natur täuschend ähnlich nachbilde, dann habe ich, mit den alten Bildern verglichen, ein blasses kleinliches Bildchen“ (ebd., S. 145). Die Bilder der alten Meister sehen für Nolde also gerade dadurch „überzeugend naturwahr“ aus, dass sie von der Naturwahrheit unendlich weit entfernt sind. Ein Bild, das die Natur genau nachbildet, ist für ihn demgegenüber wesentlich weniger überzeugend.

Hier wird also nicht nur ein Ineinander von Distanzierung und Annäherung, sondern eine Annäherung *durch* Distanzierung beschrieben. Dass dieses Muster sich nicht nur in Noldes Reflexionen über Kunst findet, zeigt sich am Ende der Autobiografie. Indem er seinen Namen wechselt, signalisiert Emil Hansen das Ende seiner ersten Lebenshälfte mit einer Geste der Entfernung von seiner bisherigen Existenz. Eben in diesem Neuanfang aber kehrt er zugleich zu ihrem Ursprung zurück: Der neue Name, den er annimmt, ist der Name seines Herkunftsortes.

Es bliebe allerdings sehr allgemein, ein paradoxes Ineinander von Distanzierung und Annäherung als ein ästhetisches Muster zu beschreiben. Für eine nähere Charakterisierung des Stellenwerts von Kunst im Text ist es wichtig, dass sie hier nicht lediglich als ein Ordnungsmuster neben anderen, etwa denen der Religion oder der Naturwissenschaften, auftaucht. Im Gespräch mit einem Freund formuliert Hansen eine Art Glaubensbekenntnis:

„Von den Welten um uns sprachen wir und von den Sternen über uns. ‚Ich glaube an ihre Einwirkung auf uns Menschen‘, sagte ich, ‚und an den Mond glaube ich und an die Sonne, ich spüre ihre Wirkungen. An die Glut im Inneren der Erde glaube ich, und ihr Verhältnis zu uns Menschen. Es brodeln und kocht darinnen mit Ausbrüchen und Erdbeben, anscheinend so folgerichtig, wie außen an ihrer Schale die Revolutionen und Kriege. Und kommt zu uns eine gesteigerte Wärme oder geringe Abkühlung von außen oder innen, wir kleinen Menschen dann verschwinden, wie junges Grün in einer Frostnacht‘“ (ebd., S. 112).

Inhaltlich wird in ihr ein Zusammenhang zwischen Sternen, Erdinnerem und Menschen formuliert. Ob diese Zusammenhänge allerdings kausal beschreibbar sind, ist zweifelhaft („*anscheinend* so folgerichtig“), sie sind aber zumindest spürbar. Inhaltlich könnten diese Ausführungen auch in eine esoterische Philosophie münden – dazu aber wäre es nötig, sie auf einen Begriff zu bringen, sie in ein klares, reproduzierbares Muster zu fassen. Was Nolde formuliert, ist stattdessen das Bild einer sehr subtil vernetzten Welt, in der auch kleine Änderungen beträchtliche Wirkungen entfalten. Diese Sicht schließt naturwissenschaftliche Muster mit ein und ist religiös grundiert, geht aber in beidem nicht auf.

Als „Netz“ lässt sich auch der autobiografische Text selbst beschreiben. Er strukturiert sich durch leitmotivische Wendungen sowie durch zahlreiche Vor- und Rückverweise der verschiedenen Passagen aufeinander und ist so in einer sehr eigenen Weise kohärent. Das Muster der Distanzierung und Annäherung erlaubt es Hansen, sehr verschiedene Ordnungsfaktoren – innere und äußere, soziale, gesellschaftliche, finanzielle, künstlerische, religiöse, philosophische, zudem Faktoren, die Beziehungen der Freundschaft und der Liebe zu anderen betreffen – schließlich in ein vorerst als tragfähig erscheinendes Gleichgewicht zueinander zu setzen. Es ist einleuchtend, dass die Entwicklung dahin nicht stringent und schnell, sondern tastend und langsam verläuft und dass ihre Darstellung nicht geradlinig ist, sondern assoziativ und vernetzt.

Insgesamt ist diese Entwicklung zielstrebig, Hansen rechnet aber gleichzeitig damit, dass ihm vieles begegnet, das von ihm nicht direkt aktiv geprägt werden kann. Wenn die autobiografische Darstellung in einem groben chronologischen Rahmen keine stringente Erzählung aufspannt, sondern ein ausbalanciertes Geflecht von Querverweisen, wird dies der Komplexität des Dargestellten vermutlich eher gerecht, als eine geradlinigere Erzählweise es könnte.

Nach der oben zitierten Passage fährt Hansen fort: „Ja, ich glaube an tausende Welten voll Wunderherrlichkeiten, daneben unsere Begriffe von Gestirnen und Himmel und Erde, und was wir wahrnehmen können, ganz lächerliche Nichtigkeiten sind. – Und ich glaube an die Religion der Religionen“ (ebd., S. 112). Nicht auf eine bestimmte Religion, sondern auf eine Meta-Religion läuft dieses Bekenntnis zu, und es formuliert zugleich einen Zweifel an dem, was begrifflich fassbar und wahrnehmbar ist. Die „Religion der Religionen“ ist wohl gar nicht endgültig bestimmbar, sie bezeichnet eher einen offenen Horizont, einen Glauben an Welten, die weiter sind als die wahrnehmbare, die in dieser wahrnehmbaren Welt aber zugleich spürbar bleiben. Die Welt der Wahrneh-

mung wird so kontingent, ohne dass diese Kontingenz sogleich in ein neues Muster der Weltvergewisserung überführt werden könnte, aber auch ohne dass jedes Handeln sinnlos würde. Welchen Sinn dieses Stiften von Kontingenz hat, wird deutlich, wenn Nolde seine künstlerische Tätigkeit beschreibt.

„Die Kunst eines Künstlers muß seine Kunst sein. Sie ist, glaube ich, im Äußerlichen jedem eine fortlaufende Kette kleiner Erfindungen, kleiner technischer Eigenerfindungen, in seinem Verhältnis zum Werkzeug, dem Material und der Farbe. Was er lernt, gilt nur wenig. Was selbst er findet, hat für ihn einen wirklichen Wert, und gibt ihm die Steigerung der Lust zur Arbeit am Werk.

Wenn solche Art schaffende Tätigkeit aufhört, wenn keine Schwierigkeiten und Probleme, äußere und innere, es mehr zu lösen gibt, dann schnelle verlöscht das Feuer. Wiederholungen entbehren Spannung und sind tödend.

Wer viel lernen kann, ist kein Genie!“ (ebd., S. 131f.).

Die zentrale Aussage, dass die Kunst eines Künstlers *seine* Kunst sein müsse, fordert keineswegs einen reinen Selbstbezug, gar ein Versinken in eine eigene, vermeintlich authentische Innerlichkeit. Sie wird mit dem Hinweis auf eine „Kette [...] kleiner technischer Eigenerfindungen“ erläutert, also eher handwerklich begründet. Diese künstlerische Arbeit wird durch die Notwendigkeit vorangetrieben, für auftretende Probleme eine Lösung zu finden: „Wenn die schaffende Tätigkeit aufhört, wenn keine Schwierigkeiten oder Probleme, äußere und innere, es mehr zu lösen gilt, dann schnelle verlöscht das Feuer“. Dabei muss der Maler in Noldes Darstellung Innovationen einführen, die vielleicht jede für sich nur klein sind, die aber alle zusammen ein jeweils eigenes Gesamtbild ergeben. Dieses Bild freilich ist nicht statisch, Probleme sind nicht ein für alle Mal gelöst, andere Schwierigkeiten treten auf und verlangen neue Lösungen, für die das Entwickelte mobilisiert und neu justiert werden muss. Natürlich kann dieser Prozess auch als beständiger „Lernprozess“ beschrieben werden – die Abgrenzung vom „Lernen“ zielt offensichtlich auf „Wiederholungen“ und auf die Übernahme von Mustern anderer, nicht auf das Finden eigener Lösungen.⁴

4 Noldes Beharren auf dem „Eigenen“ hat allerdings auch beunruhigende Konsequenzen. An gleicher Stelle erfolgt eine polemische Auseinandersetzung mit Einflüssen französischer Impressionisten auf die deutsche Kunst (ohne dass Nolde jedoch an den von ihm geschätzten Impressionisten selbst harte Kritik übt). Dies steht vermutlich im Zusammenhang mit seiner andernorts geäußerten Nähe zu völkischen und antisemitischen Vorstellungen (vgl. den Wassermann-Teil des vorliegenden Textes). Das Klischee, dass es besonders jüdische Kunsthändler sind, die die deutsche Kunst überholten französischen Modellen unterordnen, war offenbar schon in der Zeit um die Jahrhundertwende verbreitet – siehe dazu z.B. eine entsprechende Karikatur T. T. Heines im *Simplicissimus*, 1903 (abgebildet in Gay 1993, S. 219). Nolde selbst griff im Jahr 1908 die Berliner Secession und besonders Max Liebermann in einem öffentlichen Brief scharf an und erhob den Vorwurf eines schamlosen Geschäftsbetriebs und einer Herabwürdigung der Kunst zur Ware in einer „Verbreiterung französischer Anschauung“ (Nolde 1934, S. 143). Schon bei diesen Angriffen unterstellten ihm Zeitgenossen antisemitische Motive (die er bestreitet: ebd., S. 146).

Der offene Horizont der „Religion der Religionen“ und die darin gestiftete Kontingenz, in der sehr verschiedene Ordnungsmuster sich aufeinander beziehen, ohne ineinander aufzugehen, stellt eben den Rahmen dafür bereit, dass die „schaffende Tätigkeit“ weiter gehen kann und muss, dass nicht „schnelle verlöscht das Feuer“ – dass nämlich dem Künstler die Schwierigkeiten und Probleme nicht ausgehen.

Für ästhetische Erfahrung und Produktion, wie sie in und für Noldes Autobiografie von Bedeutung ist, lassen sich vorerst drei Aspekte festhalten:

1. Sie ist geprägt durch ein paradox anmutendes Ineinander von Annäherung und Distanzierung. Die Funktion dieses Musters liegt wohl auf der Hand. Ohne Weisen der Distanzierung bliebe die Welt selbstverständlich, wäre ein Leben in ihr fraglos – auch die Notwendigkeit, das eigene Leben in Form einer Autobiografie verständlich zu machen, entfiel. Blicke es aber bei der Distanzierung, so hätte das den Verlust aller Möglichkeiten zur Folge, das eigene Leben handelnd zu gestalten.
2. Der ästhetische Bereich ist nicht von vornherein ein eigenständiges Ordnungsmuster neben anderen. In ihm werden verschiedene Ordnungsmuster (bei Nolde vom Bereich des Philosophischen und Religiösen bis zum Bereich des Handwerklichen und Lebenspraktischen) zueinander in ein Gleichgewicht gebracht, das nicht statisch ist und in dem kein Ordnungsmuster die anderen so dominiert, dass sie darunter subsumiert werden könnten.
3. Es liegt nahe und wäre durchaus im Sinne klassischer Muster, die ästhetische Erfahrung als einen Prozess zu beschreiben, der auf Ganzheitlichkeit zielt – etwa im Anschluss an Schillers Ausführungen zum ästhetischen Zustand: „der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*“ (Schiller 1980, S. 618). Wichtiger aber ist hier, dass im Bereich des Ästhetischen umfassend Kontingenz hergestellt wird: Das Erfahrene und die Muster, mit denen es geordnet wird, erscheint nicht als notwendig und selbstverständlich, sondern als Möglichkeit unter anderen Möglichkeiten. Das Kunstwerk kann und muss sich beispielsweise in verschiedener und immer neuer Weise vom Gegebenen unterscheiden und dabei doch „natürlich“ sein.⁵ In der ästhetischen Erfahrung wird, so betrachtet, ein Raum von Möglichkeiten aufgespannt.

2. Jakob Wassermann: *Mein Weg als Deutscher und Jude* (1921)

Über Zustände der Verzückung, die er im Alter zwischen zehn und zwanzig Jahren wiederholt erlebt habe, berichtet Jakob Wassermann in seiner Autobiografie *Mein Weg als Deutscher und Jude* (1921):

⁵ Wir nehmen hier implizit einen Gedanken auf, den John Dewey in seiner wichtigen Schrift *Kunst als Erfahrung* (1980, bes. S. 10ff.) entwickelt hat.

„Im Alter zwischen zehn und zwanzig Jahren lebte ich in beständigem Rausch, in einer Fernheit oft, die den Mitmirgehenden und -seienden bisweilen nur eine empfindungslose Hülle ließ. Es ist mir später berichtet worden, daß man mich anschreien mußte, um mich als Wachenden zu wecken. Ich hatte Anfälle von Verzückung, von wilder, stiller Verlorenheit, und in der Regel war die Abtrennung so gewaltsam und jäh, daß die Verbindungen rissen, und daß ich wieder gespalten blieb, auch ohne Wissen, was dort mit mir geschehen war. In beiden Sphären lebte ich mit geschärfter Aufmerksamkeit, wie überhaupt Aufmerksamkeit ein Grundzug meines Wesens ist, aber es waren keine Brücken da; ich konnte hier völlig nüchtern, dort völlig außer mir sein, und es fehlte dabei alle Mitteilung, alle Botschaft. [...] Ich war gewissermaßen ein Moses, der vom Berge Sinai kommt, aber vergessen hat, was er dort erblickt, und was Gott mit ihm geredet hat“ (Wassermann 1999, S. 21f.).

Zwei Bereiche, einer des alltäglichen Lebens und einer der Verzückung, sind hier so schroff voneinander getrennt, dass kein Übergang zwischen ihnen möglich ist. Der ferne, rauschhafte Zustand überkommt den jungen Jakob Wassermann wie ein Anfall, und wenn er wieder geweckt wird und ihn verlässt, weiß er nicht einmal, was dort mit ihm geschehen ist: „es waren keine Brücken da“. Er selbst erscheint eher als passiv denn als aktiv, und obwohl er in keiner der beiden Sphären ohne Bewusstsein ist, sondern in ihnen „mit geschärfter Aufmerksamkeit“ lebt, können die Verzückungszustände von ihm offenbar mit bewusster Absicht weder hergestellt noch wieder verlassen werden. Er findet zudem keine Möglichkeit, dieses Erleben sprachlich mitzuteilen, es ist ihm im Rahmen sozialer Kommunikation nicht einmal mehr präsent, obgleich er es selbst auch als eine Art Sprache darstellt – allerdings als Sprache Gottes. Zumindest in der autobiografischen Selbstdarstellung sind diese „Anfälle von Verzückung“ also deutlich religiös konnotiert.

Über ein ähnliches Auseinanderklaffen zweier Bereiche berichtet Wassermann, wenn er jugendliche Lektüreerfahrungen beschreibt.

„Mit unersättlichem Hunger nahm ich Vers und Prosa in mich auf, Gestalt und Szene. Alles war mir schaurig heilig, was in diesem Bereich webte; zwischen dem Alltäglichen und der Region der Hingabe und Ergriffenheit war nur eine schmale Brücke, die heimlich passiert werden mußte; hier war Kälte, Angst, Beengung, Kahlheit, Dumpfheit; dort Glut, Innigkeit, Passion; und Wort, Bild, Traum waren die Altäre eines verschwiegenen Dienstes“ (ebd., S. 28).

Was als Beschreibung einer Einverleibung beginnt, wird dann zur Darstellung einer sakralen Handlung. Die Literatur wird einem Bereich zugeordnet, in dem Wassermann alles als „schaurig heilig“ wahrnimmt und der vom Alltäglichen und Profanen deutlich abgegrenzt ist. Was er in diesem Bereich findet, ist nichts Einfaches und Eindeutiges, sondern etwas, das „webte“, das also wohl komplex ist und dennoch kunstvoll Verschiedenes zu einer Textur verbindet (das lateinische Wort „*textus*“ lässt sich mit „Geflecht“ übersetzen). Wenn „Wort, Bild, Traum“ als „Altäre eines verschwiegenen Dienstes“ be-

zeichnet werden, wird damit die Lektüre fast explizit als Gottesdienst beschrieben. Dieser Dienst findet allerdings nicht in einer religiösen Gemeinschaft statt – nur ein Freund, der aber bald die Begeisterung verliert, ist an Wassermanns Lektüre beteiligt; er wird anderen gegenüber sogar verschwiegen.

Insgesamt ist also auch diese Erfahrung religiös grundiert, hier aber ist sie über Literatur vermittelt. Ein entscheidender Unterschied zur ersten Passage ist, dass es nun „eine schmale Brücke“ zwischen den beiden auseinander klaffenden Sphären gibt. Wassermann vergisst auch nicht, was er während seiner Lektüre erfahren hat, er verschweigt es lediglich – er vermittelt es nicht seiner Umwelt, behält es aber selbst im Gedächtnis. Die Lektüre ermöglicht es ihm also, schwache Verknüpfungen zwischen alltäglichem und einem gleichsam sakralen Erleben herzustellen, die so in der ersten Passage noch unmöglich sind.

Die Leseerfahrung ist für Wassermann zwar eine in hohem Maße persönliche Erfahrung, sie findet aber in einem Medium statt, das zu einer intersubjektiv geteilten Welt gehört: in der Sprache, die hier nicht mehr die Sprache Gottes, sondern die der Literatur ist.

In einer auf das oben Zitierte fast direkt folgenden Passage beschreibt Wassermann diese Sprache in ihrem Verhältnis zu einem „jenseitigen Trakt des Bewußtseins“, also zu einem dem Alltäglichen entrückten Bereich:

„Mit der Darstellung dieser Kämpfe und Exaltationen ist ein Verhältnis zum Wort bereits angedeutet und seine Entstehung aus der Not und Notwendigkeit heraus zu erklären. Und wie sehr das Wort Surrogat und Behelf ist, erweist sich in meinem Fall nicht minder offensichtlich, da doch das Ding und Sein, worauf es sich bezog, unbekannt geworden und hinter nicht zu entriegelnder Pforte lag. Ich glaube, daß alle Schöpfung von Bild und Form auf einen solchen Prozeß zurückzuführen ist. Ich glaube, daß alle Produktion im Grunde der Versuch einer Reproduktion ist, Annäherung an Geschautes, Gehörtes, Gefühltes, das durch einen jenseitigen Trakt des Bewußtseins gegangen ist und in Stücken, Trümmern und Fragmenten ausgegraben werden muß“ (ebd., S. 22).

Hier ist Sprache ein Ersatz („Surrogat“) für etwas, das anders nicht repräsentiert werden kann, ein aus der Not entstandener „Behelf“, eine grundsätzlich unvollkommene Wiedergabe von etwas, das jenseits von ihr liegt. „Schöpfung von Bild und Form“ beruht auf dem Versuch, sich an „*Geschautes, Gehörtes, Gefühltes, das durch einen Jenseitigen Trakt des Bewußtseins gegangen ist*“, anzunähern, es stückweise aus diesem jenseitigen Bereich auszugraben. Die Produktion von Sprache – und hier besonders die Produktion von Literatur –, die eigentlich als „Reproduktion“ bestimmt wird, hat also die Funktion einer Vermittlung zwischen einem sprachlich nicht zugänglichen Bereich des eigenen Bewusstseins und der sozialen Welt. Sie ist dabei nicht eigenständig, sondern einer Erfahrung untergeordnet, die von ihr zugleich nie ganz erreicht werden kann.

Wassermanns spätere Lektüreerfahrungen aber zeigen, dass die Verwendung von Sprache hier nicht mehr lediglich die Funktion eines Surrogats, sondern einen eigen-

ständigen Wert besitzt, gleichwohl aber die Vermittlung eigentlich getrennter Bereiche ermöglicht. Was zunächst als immer unvollkommenes Mittel zu einem Zweck beschrieben wird, gewinnt eine eigene Dignität. Dabei wird es bedeutsam, dass die Sprache der Literatur, die Wassermann liest, nicht nur allgemein eine menschliche Sprache ist, sondern die Sprache seines spezifischen kulturellen und sozialen Umfelds.

„In aller Unschuld war ich bisher überzeugt gewesen, ich sei deutschem Leben, deutscher Menschheit nicht bloß zugehörig, sondern zugeboren. Ich atme in der Sprache. Sie ist mir weit mehr als das Mittel, mich zu verständigen, und mehr als das Nutzprinzip des äußeren Lebens, mehr als zufällig Gelerntes, zufällig Angewandtes. Ihr Wort und Rhythmus machen mein innerstes Dasein aus. Sie ist das Material, woraus eine geistige Welt aufzubauen ich, wenn schon nicht die Kraft, so doch den unmittelbaren Trieb in mir verspüre. Sie ist mir vertraut, als sei ich von Ewigkeit her mit diesem Element verschwistert gewesen. Sie hat meine Züge geformt, mein Auge erleuchtet, meine Hand geführt, mein Herz fühlen, mein Hirn denken gelehrt [...]“ (ebd., S. 48).

Nicht nur allgemein die Sprache, sondern die deutsche Sprache ist für Wassermann gleichsam das Medium, in dem er lebt („*Ich atme in der Sprache*“). Er beschreibt sie aber nicht nur als ein äußeres Milieu, auch sein „innerstes Dasein“ ist sprachlich aufgebaut und strukturiert. Sogar körperlich ist diese Sprache tief verankert – wenn er von seinen Zügen, seinem Auge, seiner Hand und seinem Herz spricht, ist das wohl keine gänzlich metaphorische Redeweise. Sprache ist für ihn also nicht lediglich etwas, das willentlich und als „Nutzprinzip des äußeren Lebens“ verwendet wird, sondern etwas Grundlegendes, mit dem er sich „von Ewigkeit her [...] verschwistert“ fühlt.

Da diese Bedeutung der Sprache – genauer: der literarischen Sprache – aber für ihn untrennbar mit der spezifischen Sprache der Gemeinschaft, in der er lebt, und diese deutsche Sprache wiederum untrennbar mit ihm selbst verbunden ist, verschiebt sich für Wassermann das Problem. Was zunächst das Dilemma der unmöglichen Vermittlung zwischen Verzückerungserfahrungen und der nahen sozialen Umwelt ist, wird zu einem Problem der Zugehörigkeit zur größeren sozialen Gemeinschaft.

Der Roman *Die Juden von Zirndorf*, den er mit 23 Jahren schreibt, „ohne wissenschaftliche Überlegung, wie man einen Traum erzählt“ (ebd., S. 72), ist ein Buch, von dem sich nach Wassermanns Darstellung viele Menschen angesprochen fühlen, die sich in einer der seinen vergleichbaren Situation befinden. Für ihn stellt sich danach aber die Frage: „wie willst du zu den Unempfindlichen dringen, die Widerstrebenden erobern, wie willst du ihre Welt zu deiner machen und deine zu ihrer?“ (ebd., S. 73). In der autobiografischen Darstellung ist der elf Jahre nach *Die Juden von Zirndorf* entstandene Roman *Caspar Hauser* ein Versuch, diese Frage zu beantworten. Dem Schreiben dieses Romans aber geht ein langer Prozess vorher.

„Ein Künstler ist nichts, wenn sein Werk nicht in den Seelen der Menschen lebendig aufersteht; damit dies geschieht, muß es eine Seele haben, aber auch einen Körper.

Gefühl und Wort, Leidenschaft und Gedanke allein erzeugen keinen Körper. Es schien mir von alles überragender Wichtigkeit, Hingabe mit Begeisterung zu verschmelzen, und es begann ein jahrelanges schweres Ringen, Versuch um Versuch, Entwurf um Entwurf, Studie um Studie. Vom aufgelockert Traumhaften geriet ich ins Starre, vom Gesetzlosen in vorgesetzte Konstruktion, vom Schwärmerischen in Trockenheit, vom Bodenlosen ins Flache“ (ebd., S. 73f.).

Die vermittelnde Funktion, die Literatur bei Wassermann hat, zielt hier vor allem auf eine Vermittlung zwischen Menschen. Als gänzlich Eigenständiges ist das Werk gleichsam tot, ein „*Künstler ist nichts, wenn sein Werk nicht in den Seelen der Menschen lebendig aufersteht*“. Die Rezipienten müssen das Werk also gleichsam mitschaffen, und sie können dies nur auf der Basis ihres eigenen Hintergrunds tun, der sich von dem Wassermanns womöglich grundsätzlich unterscheidet – es ist, wie zitiert, Wassermanns Hoffnung, dass die verschiedenen Erfahrungshintergründe sich dabei annähern und immer ähnlicher werden („ihre Welt zu deiner machen und deine zu ihrer“). Der „Körper“ ist hier ein Rahmen der von Autor und Rezipienten gemeinsam begangenen Arbeit am Werk, der durch „Gefühl und Wort, Leidenschaft und Gedanken“ nicht allein geschaffen werden kann, sondern für den eine lange Anstrengung und „Hingabe“ nötig ist. Tatsächlich ist seine Arbeit für Wassermann lange Zeit lediglich eine Entwicklung von einem Ungenügenden zu einem anderen Ungenügenden, vom „aufgelockert Traumhaften“ ins „Starre, vom Gesetzlosen in vorgesetzte Konstruktion, vom Bodenlosen ins Flache“. Mit der Veröffentlichung des *Caspar Hauser* schließlich verbindet er „Erwartungen, die einer hegt, dem es endlich gelungen scheint, sich zu beglaubigen“ (ebd., S. 78).

„Beglaubigen“ aber möchte er sich eben dadurch, dass er in einem von antisemitischen Stereotypen geprägten Umfeld nachweist, Deutscher und Jude zugleich sein zu können. Wie schon das Verb „scheint“ andeutet, misslingt dieser Versuch: Von nichtjüdischen deutschen Rezipienten wird das Buch lediglich als ein jüdisches Buch aufgenommen. Am Ende seines Textes, nun schon deutlich resigniert, greift Wassermann den Begriff der „Brücke“ für die Formulierung einer schwachen Hoffnung noch einmal auf.

„Vielleicht aber gibt es doch eine Zukunft. Vielleicht gibt es eine Möglichkeit zu hoffen. Vielleicht gibt es einen Retter, Mensch oder Geist, hüben oder drüben, oder auf der Brücke dazwischen. Vielleicht hat er seine Wegbereiter schon vorausgesandt. Vielleicht darf ich mich als einen von ihnen betrachten“ (ebd., S. 126).

Wieder wird ein Bild von zwei getrennten Welten gezeichnet, hier aber als Welt der Deutschen und Welt der Juden. Wassermann umfasst nach seinem Selbstverständnis beide. „Ich bin Deutscher, und ich bin Jude, eines so sehr und so völlig wie das andere, keines ist vom anderen zu lösen“ (ebd., S. 126). Wieder sind religiöse Obertöne hörbar: Erwartet wird von Wassermann ein Retter, gleichsam ein Erlöser, und er hofft, sich als dessen Wegbereiter betrachten zu können.

Auch bei Emil Nolde lassen sich für die antisemitischen Denkmuster, gegen die Wassermann anzuschreiben versucht, Beispiele finden. Jener räsoniert in seiner zweiten, 1934 erschienenen Autobiografie, die seine Jahre von 1902 bis 1914 darstellt, über Juden: „Durch ihre unglückselige Einsiedlung in den Wohnstätten der arischen Völker und ihre starke Teilnahme in deren eigensten Machtbefugnissen und Kulturen ist ein beiderseitig unerträglicher Zustand entstanden. [...] Ihre Wiedervereinigung, und die Gründung vom jüdischen Reich, in einem gesunden, fruchtbaren Erdteil, mag die menschlich versöhnende, größte Tat der Völker und Zukunft sein.“ (Nolde 1934, S. 124) Nolde selbst bestreitet in seinem Text, Antisemit zu sein – dies macht nur umso deutlicher, wie selbstverständlich antisemitische Denkmuster in der Gesellschaft verankert sind, in der Nolde und Wassermann leben. Was für Nolde „menschlich versöhnend“ ist, besagt nichts anderes, als dass Juden nicht in das Land gehören, das für ihn (Nolde) *sein* Land ist, und dass sie es besser verlassen sollten. Eben jene Ressentiments, die für Wassermann quälend sind, erscheinen Nolde selbst als nahe liegende, gar humane Gedankengänge.

Wassermann macht sich eine Lebensaufgabe daraus, sich selbst als Deutscher und Jude zu „beglaubigen“. In seinem Text wird immer wieder deutlich, wie er darin an den als selbstverständlich wahrgenommenen und ebenso selbstverständlich reproduzierten Stereotypen seines Heimatlandes scheitert. Angesichts dieses Missverhältnisses besteht sein Unglück nicht erst darin, dass er für sein Problem keine Lösung findet und am Ende auf einen Retter hoffen muss. Es besteht schon darin, dass dieses Problem sich ihm überhaupt stellt.

3. Ästhetische Erfahrung als „kontingenter Bildungsprozess“

Freilich ergibt sich auch aus Wassermanns Autobiografie für die Bedeutung ästhetischer Erfahrung und Produktion mehr als die Feststellung, dass sie sozial verortet ist und ihre Wirksamkeit eben auch von vorgefundenen Bedingungen abhängt. Klaus Mollenhauer äußert in einem Text aus dem Jahr 1994 „die Vermutung, daß ästhetische Erfahrungen schlechterdings didaktisch nicht planbar sind, also ‚absichtsvoll‘ nicht herbeigeführt werden können“ (Mollenhauer 1994, S. 164) – es ist folgerichtig, dass er in anderen Passagen von „ästhetischen *Ereignissen*“ spricht. Jürgen Vogt spitzt, durchaus in polemischer Abgrenzung, Mollenhauers Position später noch einmal zu: „die ästhetische Erfahrung überkommt einen eher, als dass man sie machen könnte“ (Vogt 2000, S. 7).

Was Wassermann in seiner Autobiografie beschreibt, ist davon freilich sehr verschieden. Hier ist es gerade die ästhetische Erfahrung, nämlich die Erfahrung mit Literatur, die zwischen nicht planbaren Verzückungszuständen und einer Alltagswelt überhaupt erst einen Übergang schafft und die es schließlich erlaubt, mit diesen außergewöhnlichen Zuständen aktiv umzugehen, sie in die Lebenspraxis zumindest zum Teil zu integrieren und sie dafür nutzbar zu machen.

Der Bereich des Ästhetischen ist dabei nicht von vornherein autonom, entwickelt sich aber aus einem Surrogatcharakter zu Eigenständigkeit und Selbstständigkeit, löst

sich von der Orientierung an einem „jenseitigen Trakt des Bewußtseins“ und integriert Überlegungen zum sehr diesseitigen sozialen Umfeld, ohne aber wiederum in diesem ganz aufzugehen. Auch im Rückblick auf Nolde lässt sich das vielleicht in folgende Formel fassen: Der Bereich der Ästhetik ist nicht *per se* autonom, er entwickelt aber Autonomie in dem Maße, in dem er verschiedene (und von ihm unterschiedene) Ordnungsmuster zueinander in Beziehung setzt, ohne einem dieser Muster subsumiert werden zu können.

Die ästhetische Erfahrung ist dabei keineswegs eine Erfahrung der reinen Selbstbezüglichkeit. Als denkendes und wahrnehmendes Subjekt hat ein Mensch hier nicht mehr und nicht weniger einen Platz als etwa in naturwissenschaftlichen oder in rein lebenspraktischen Ordnungsmustern. Er wird sich aber selbst mit den Bedingungen, unter denen er lebt, sehr grundsätzlich „kontingent“. Beide, die subjektive Befindlichkeit und das umgebende „Objektive“, verlieren an Selbstverständlichkeit, und so kann sich das ästhetisch sensibilisierte Individuum in besonderer Weise selbst wahrnehmen und auch neu positionieren. So sehr sich Nolde und Wassermann nicht nur in politischer Hinsicht unterscheiden, hat dieser Aspekt doch für die Texte beider eine zentrale Bedeutung.

Nolde bleibt lange distanziert zu dem, was seinen Lebenslauf in erwartbarer Weise prägen könnte, sowohl zu seinem bürgerlichen Beruf wie zu einer künstlerischen Ausbildung, sogar zu engen zwischenmenschlichen Kontakten. Er steuert dabei in einer ebenso diffusen wie konsequenten Zielgerichtetheit auf ein Leben als Künstler zu, das für ihn über Jahrzehnte hinweg nur als Möglichkeit präsent ist. Wassermann versucht, indem er beide Muster fragwürdig macht, zwischen den sozial zementierten Stereotypen des Deutscheins und des Judeins zu vermitteln und diese Vermittlung durch sein eigenes Leben zu „beglaubigen“. Wenn er schreibt, dass er in der Sprache – die bei ihm immer auch die Sprache der Literatur ist – „*atmet*“, dann beschreibt er damit zugleich auch eine Möglichkeit, innerhalb von Verhältnissen der „Kälte, Angst, Beengung, Kahlheit, Dumpfheit“ überhaupt Luft zu bekommen (vgl. Wassermann 1999, S. 28 und 48).

Nicht nur Wassermanns Scheitern, auch die Weise seiner Bemühungen zeigen, dass die ästhetische Erfahrung und Produktion von lebenspraktischen Erwägungen, auch von Opportunitätserwägungen durchaus nicht grundsätzlich verschieden ist. Er reflektiert sehr genau, wie er als Autor, als „Deutscher und Jude“ wirksam werden kann. Ebenso wartet auch Nolde sehr aufmerksam auf die richtigen Bedingungen, um das in seiner Erfahrung mit der Kunst als Möglichkeit Angelegte entfalten zu können. Wenn die ästhetische Erfahrung einen Raum von Möglichkeiten aufspannt, dann läuft sie auch auf den Versuch zu, diese Möglichkeiten oder einen relevanten Teil von ihnen zu realisieren. Opportunitätserwägungen, also die Suche nach der richtigen Gelegenheit für diese Realisierung, und ästhetische Erfahrung stehen einander also nicht schroff entgegen, sondern ergänzen sich und gehen ineinander über.

Im Zentrum steht nicht das Herstellen einer wie auch immer verstandenen „Ganzheit“ oder (wie etwa bei Schiller) die grundsätzliche Vermittlung zwischen Dichotomien. Dass ästhetische Verfahren begriffliche Rationalität einschließen, ihr aber nicht untergeordnet sind, macht beispielsweise die durchgängig große Bedeutung leiblich-

sinnlichen Erlebens in ihnen erklärbar. Diese leiblich-sinnlichen Erfahrungen werden nicht nur strukturiert, sondern haben auch selbst eine strukturierende Funktion – etwa in den Problemlösungen, die Nolde in der künstlerischen Arbeit findet und aus denen sich größere Strukturen ergeben. Auf die Vermittlung von Ratio und Leiblichkeit aber lässt sich die ästhetische Erfahrung dennoch nicht reduzieren.

Strukturierend für die autobiografisch präsentierten Lebensläufe ist sie nicht als ein ihnen vorgängiges Muster, sondern als ein Rhythmus des Lösen und Bindens, des Entfaltens eines Möglichkeitsraumes und der Suche nach Gelegenheiten der Realisierung zu verstehen. Derart eingebunden in Bildungsbewegungen, sich aus ihnen entwickelnd und sie wiederum ermöglichend und strukturierend, ist sie nicht auf kaum einlösbare Versprechungen geeicht – Nolde wie Wassermann suchen zunächst auf sehr verschiedene Weise gar keine Lösungen, sondern versuchen erst einmal, Gewohntes problematisch werden zu lassen. So ist die ästhetische Erfahrung eben nicht durch Unmittelbarkeit geprägt, sondern stellt Kontingenz, also „Mittelbarkeit“, her. In ihr tut sich nicht etwas ganz anderes auf, es erscheint vielmehr – systematisch und grundsätzlich – das Gewohnte in anderen Umständen.

Diese Beobachtung verdanken wir zweifellos dem amerikanischen Pragmatismus. John Dewey verknüpft in seiner Schrift *Art as Experience*, die in vielen Publikationen der derzeitigen enormen Renaissance pragmatistischer Philosophie eine Schlüsselstellung inne hat⁶, ästhetische Erfahrung gerade mit Alltagserfahrung. Ihm geht es darum, die „Kontinuität zwischen der ästhetischen Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen“ (Dewey 1980, S. 18) wiederherzustellen, die verloren ginge, wenn „Kunst und ihre Bewertungsmaßstäbe in einen von den übrigen Erfahrungsformen getrennten Sonderbereich“ (ebd., S. 17) verlegt würden. „Um die Bedeutung künstlerischer Werke zu erfassen, müssen wir diese eine Zeit lang vergessen und außer acht lassen, um uns den gewöhnlichen Antriebskräften und Erfahrungsbedingungen zuzuwenden, die wir in der Regel nicht im Zusammenhang mit ästhetischen Überlegungen betrachten.“⁷ George Herbert Mead beschreibt das Selbstverhältnis eines Menschen in seiner Abhängigkeit von der (vorgängigen) Interaktion mit anderen (Mead 1967, S. 175ff.). Das gilt prinzipiell auch für *ästhetische Reflexivität*: Auch wenn ästhetische Erfahrung den Charakter einer ganz besonderen Erfahrung hat, ist sie dennoch mit der Alltagswirklichkeit eng verbunden, und auch wenn sie eine einsame Erfahrung bleibt, ist ihre Struktur doch durch die Bedingungen und Möglichkeiten des sozialen Raumes geprägt.

Der Bezug auf die Autobiografien Noldes und Wassermanns ist nicht zufällig. Der zum Nationalsozialismus tendierende Künstler und der an seiner Biografie verzweifelnde „deutsche Jude“ sind nicht nur interessante Beispiele für eine charakteristische Bildungsbewegung der Moderne; sie stehen für eine „deutsche Moderne“ (Alheit/Brandt 2006, S. 21ff.), deren Umrisse von den ihnen nachfolgenden traumatischen Erfahrungen

6 Vgl. dazu etwa die Arbeiten Richard Shustermans (1992, 2000), Philip K. Jacksons (1998) oder Thomas M. Alexanders (1987).

7 Dewey 1980, S. 10. Deweys Erfahrungsbegriff ist auch ein wesentlicher Bezugspunkt für Martin Seel und seine Schrift zur „ästhetischen Rationalität“ (1997).

des Holocaust nicht abgelöst werden können und deren weitere Entwicklungen am Ende des 20. Jahrhunderts riskante Perspektiven in sich bergen.⁸

Die Beziehung von Ästhetik und Bildung ist also noch keineswegs ausdiskutiert. Eine Wiederentdeckung der pragmatistischen Philosophie erlaubt hier anregende und neue Interpretationen. Die probate „Verabschiedung“ ästhetischer Erziehung (vgl. Ehrenspeck 1998) erscheint jedenfalls nicht vollständig überzeugend. Ästhetische Erfahrung hat gewiss nicht jenen Klaus Mollenhauer zugeschriebenen „Unmittelbarkeitsstatus“.⁹ Sie ist eine *vermittelnde Bildungsbewegung*, die ihren eigenen, unabhängigen Charakter erst in der kontingenten Auseinandersetzung mit „nichtästhetischen“ Wissensordnungen gewinnt. Freilich, gerade hier bietet der deutsche Diskurs eine Fülle von Anschlussmöglichkeiten (vgl. Alheit/Brandt 2006, S. 208ff.).¹⁰ Es gäbe gute Gründe, die Debatte über ästhetische Bildung in der Pädagogik – mit neuen empirischen, politischen und theoretischen Argumenten – wieder aufzunehmen.

Literatur

- Alexander, T.M. (1987): John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature. The Horizons of Feeling. Albany: State University of New York Press.
- Alheit, P. (2006): Erinnern in Deutschland – ein schwieriges Projekt. In: Alheit, P./Meyer, R. (Hrsg.): Erinnern in Deutschland. Zur Theorie und Praxis der Zeitzeugenarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (im Druck).
- Alheit, P./Brandt, M. (2006): Autobiografie und ästhetische Erfahrung. Der Wandel moderner Selbstreflexivität. Frankfurt a. M./New York: Campus (im Druck).
- Alheit, P./Brandt, M. (2007): Jüdisches Leben in Deutschland. Autobiografische Texte aus drei Jahrhunderten im Vergleich. Frankfurt a. M./New York: Campus (in Vorbereitung).
- Assmann, A. (2001): Wie wahr sind Erinnerungen? In: Welzer, H. (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg: Hamburger Edition, S. 103-123.
- Dewey, J. (1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ehrenspeck, Y. (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen: Leske + Budrich.

- 8 Vgl. dazu ausführlich die Auseinandersetzung mit Autobiografien des späten 20. Jahrhunderts, insbesondere mit Martin Walser, Hanns-Josef Ortheil, Fritz Rudolf Fries oder Fritz Zorn (Alheit/Brandt 2006, S. 208ff.). Bemerkenswert ist, dass sich „Formate“ der autobiografischen Selbstreflexion seit dem späten 18. Jahrhundert drastisch verändert haben und dass ästhetische Erfahrung dabei eine zentrale Rolle spielt (ebd., S. 280ff.).
- 9 Vgl. noch einmal Vogt (2000). Interessanterweise bezieht sich Mollenhauer in einer späteren Publikation zumindest implizit auf Mead, wenn er im Kontext „ästhetischer Empfindung“ von einem reflexiven „Ich-Selbst-Zirkel“ spricht (vgl. Mollenhauer 1996, S. 29ff.). Symptomatisch ist allerdings, dass er diese reflexive Bildungsbewegung als „Selbstgespräch“ bezeichnet (ebd., S. 29) und damit gerade den interaktiven Aspekt der Meadschen Identitätskonstruktion im phänomenologischen Sinne „einklammert“.
- 10 Hier ist die literaturwissenschaftliche und begrenzt auch die neuere sozialwissenschaftliche Diskussion um „Erinnerung“ und „Gedächtnis“ eine interessante Referenzfolie (vgl. stellvertretend Assmann 2001; Welzer 2001; Alheit 2006).

- Gay, R. (1993): Geschichte der Juden in Deutschland. Von der Römerzeit bis zum Zweiten Weltkrieg. München: Beck.
- Jackson, P.K. (1998): John Dewey and the Lessons of Art, New Haven, London: Yale University Press.
- Mead, G.H. (1934/1967): Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist, edited by Charles W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.
- Mollenhauer, K. (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3-17.
- Mollenhauer, K. (1994): Schwierigkeiten in der Rede über ästhetische Bildung. In: Koch, L./Marotzki, W./Peukert, H. (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 161-170.
- Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.
- Nolde, E. (1931): Das eigene Leben, Berlin: Julius Bard.
- Nolde, E. (1934): Jahre der Kämpfe, Berlin: Julius Bard.
- Schiller, F. (1980): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Ders.: Sämtliche Werke. Band 5: Erzählungen. Theoretische Schriften, hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert. München: Hanser, S. 570-669.
- Seel, M. (1985/1997): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Shusterman, R. (1992): Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art. Oxford/UK, Cambridge/USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Shusterman, R. (2000): performing live. Aesthetic Alternatives for the Ends of Art. Ithaka/London: Cornell University Press.
- Vogt, J. (2000): Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer-Kontroverse. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Mai 2002 (zitiert als elektronischer Artikel: home.arcor.de/zf/zfkm/vogt2.pdf).
- Wassermann, J. (1921/1999): Mein Weg als Deutscher und Jude. München: dtv.
- Welzer, H. (Hrsg.) (2001): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg: Hamburger Edition.

Abstract: *The pedagogical discourse on aesthetic education, which, during the 1990s, was prominently influenced by Klaus Mollenhauer, suddenly breaks off with Yvonne Ehrenspeck's harsh diagnosis that the "promises of the aesthetic" show an astonishing discrepancy to their "translation into reality". The authors question this break-off and refer to the autobiographies of two artists of the early 20th century, Emil Nolde and Jakob Wassermann, to show that aesthetic education has, in fact, remained a crucial dimension of educational processes in the modern age. An important theoretical approach is provided by the tradition of American pragmatism, especially by Dewey's reflections on "art as experience". Certainly, aesthetic experience does not have the status of directness attributed to Mollenhauer. It constitutes a mediating educational movement which gains its own independent character only through the contingent discussion of "non-aesthetic" orders of knowledge.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Dr. Peter Alheit/Morten Brandt MA, Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen.